



**REFLEXIONES PARA DOCENTES DE
LENGUA DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

INFORME DE PREGUNTAS ABIERTAS

ONE 2005



AUTORIDADES

PRESIDENTA DE LA NACION

DRA. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

MINISTRO DE EDUCACIÓN

PROF. JUAN CARLOS TEDESCO

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

PROF. ALBERTO SILEONI

SECRETARIO DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

DR. ALBERTO DIBBERN

SECRETARÍA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

PROF. DOMINGO DE CARA

SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD

PROF. SUSANA MONTALDO

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

LIC. OSVALDO DEVRIES

SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA

ARQ. DANIEL IGLESIAS

SECRETARIO GENERAL DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

PROF. DOMINGO DE CARA

DIRECTORA EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

PROF. MARÍA ROSA ALMANDOZ

DIRECTORA EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

PROF. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

DIRECTOR NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

LIC. EDUARDO ARAGUNDI

COORDINADORA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA
MG. MARIELA LEONES

ELABORADO POR EQUIPO DEL ÁREA DE LENGUA
PROF. BEBA SALINAS
LIC. ANDREA BARONZINI
PROF. GRACIELA Piantanida
LIC. CARMEN DE LA LINDE
PROF. GRACIELA FERNANDEZ

ASISTENTE TÉCNICA
PROF. NATALIA RIVAS

Introducción

El operativo nacional de evaluación (ONE) 2005 evaluó cuatro áreas de conocimiento: matemática, lengua, ciencias naturales y ciencias sociales y cuatro años de escolaridad: tercero y sexto de Primaria y segundo y quinto de Educación Secundaria.

El objetivo del ONE es la generación de información significativa y específica de los aprendizajes que los alumnos han podido lograr a su paso por las instituciones educativas.

El análisis y el uso de la información generada suponen juicios de valor sobre las características distintivas del sistema educativo en su conjunto. En este caso los propósitos se asocian con la toma de decisiones a nivel macro y la definición de políticas educativas y líneas de acción a nivel nacional o jurisdiccional y no se refieren a situaciones particulares o individuales en ningún caso. Los requerimientos metodológicos son bien complejos e implican las decisiones respecto al alcance y los propósitos de la evaluación. Cualquier evaluación en este ámbito supone complejos dispositivos técnicos y logísticos a la vez que logran impactos en el conjunto de los actores involucrados en el sistema educativo y la opinión pública en general.

Las pruebas empleadas en el ONE presentan ítems con diferentes variaciones en el nivel de dificultad de desempeño de los alumnos.

Las evaluaciones en el ámbito del sistema educativo son muy diferentes a las evaluaciones de los aprendizajes que un docente toma a sus alumnos en el ámbito o espacio típico del aula. Difieren en sus propósitos, el conjunto de herramientas e instrumentos que por su adecuación se seleccionarán y el alcance y el marco metodológico a utilizar. Por lo tanto, no deben confundirse los escenarios y los diferentes y valiosos aportes de cada una de ellas.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos no sólo informa sobre los conocimientos de los alumnos sino que permite, entre otras cosas, poner de manifiesto aspectos o procesos que de otra manera permanecerían ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa, más fina a la naturaleza de ciertos procesos, las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes, y atribuye valor a esos procesos y a esos resultados. En este sentido contribuye a “dar cuenta” y a “darnos cuenta” de cambios y apropiaciones, de logros y

carencias. La evaluación como tal significará un aporte relevante en términos de acciones de mejora de la enseñanza.

Este documento tiene como propósito principal que los docentes conozcan algunos ítems abiertos o de desarrollo que fueron objeto de evaluación en el ONE 2005.

Para ello, se presentan los aspectos esenciales de la estructura y especificaciones de cada prueba, los resultados alcanzados, así como ejemplos de respuestas escritas por los alumnos, que permitirán a los docentes familiarizarse tanto con los formatos de los enunciados como con la forma de producir los alumnos sus respuestas o su modo de comunicar.

En el marco de las evaluaciones, los ítems abiertos cumplen un papel primordial porque aportan información valiosa sobre los conocimientos de los alumnos y la capacidad de poder aplicar estos conocimientos en un producto escrito.

El análisis de las producciones escritas de los alumnos puede orientarnos acerca de los problemas que surgen cuando intentan comunicar sus conocimientos e interpretaciones.

A partir de la identificación de los dominios conceptuales de los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) para 3° y 6° año de primaria y de los Contenidos Básicos Comunes para el 9° y 5° año del secundario y teniendo en cuenta los procesos cognitivos o capacidades se define una estructura de prueba por área y por año a evaluar.

En el área de Lengua dicha estructura de prueba permite evaluar la comprensión lectora de todos los alumnos que participan en el ONE.

Dado que la evaluación de lengua debe centrarse tanto en los resultados como en las estrategias utilizadas en la comprensión lectora, las pruebas incluyeron dos tipos de ítems diferentes:

- Ítems de opción múltiple con un enunciado y cuatro opciones de respuesta.
- Ítems abiertos cuya respuesta es desarrollada por el alumno.

En los ítems de opción múltiple, el alumno debe responder la pregunta o resolver el enunciado que se le plantea seleccionando, de cuatro opciones, la que considera correcta.

En los ítems abiertos, el alumno debe desarrollar por escrito su respuesta luego de ubicar o relacionar información literal o inferencial perteneciente a un texto y no elegirla dentro de las opciones.

Como el texto está presente, tanto para los ítem de opción múltiple como para los abiertos, el alumno debe saber localizar en él la información requerida, empleando correctamente estrategias de búsqueda y razonamiento y volverlo a leer la veces que lo crea necesario para cumplimentar lo que se le solicita en la prueba.

La inclusión de los ítems abiertos permitió analizar las estrategias utilizadas por los alumnos al construir la respuesta.

La interpretación de los resultados de la evaluación de los ítems abiertos se realizó a través de un criterio externo previamente establecido, es decir, que no se compararon los resultados con los grupos de referencia.

Este criterio externo establece las características que deben respetar los resultados y permite valorar el desempeño de los alumnos, es decir, si alcanzaron el dominio del desempeño. Por ello la valoración criterial suele recibir el nombre de valoración de dominio o conocimiento.

La necesidad de definir los criterios para hacerlos operativos lleva a enunciar indicadores que son rasgos observables del criterio.

Para lograr la mayor objetividad posible la corrección se efectuó con un instructivo o manual de corrección para cada pregunta por docentes capacitados para tal fin. Con la guía de ese manual las respuestas de los alumnos fueron clasificadas en cuatro categorías: totalmente correcta, parcialmente correcta, incorrecta y omitida.

Manual de corrección

El Manual de corrección de los ítems abiertos de Lengua fue confeccionado por el equipo de Lengua de la DiNIECE. Se hizo una primera versión y con ella se corrigieron los ítems abiertos que fueron probados en la prueba piloto. A esa primera versión se le agregaron ejemplos de respuestas reales de alumnos para cada categoría y se le hicieron los ajustes pertinentes.

La etapa de corrección

Una vez aplicado el ONE 2005, los ítems fueron corregidos por 800 docentes de todo el país capacitados en el uso del Manual y seleccionados de todas las jurisdicciones. Con el objetivo de que los correctores tuvieran la posibilidad de consultar sus dudas con el equipo de la DiNIECE y, al mismo tiempo, supervisar la corrección se utilizó un sistema on line.

Análisis de los ítems de respuesta abierta

Se han elegido dos ítems representativos de respuesta abierta por cada año evaluado para analizarlos y comentar los resultados obtenidos. Se han elegido estos ítems porque consideramos que remiten a contenidos y competencias de comprensión lectora que los alumnos deberían dominar o conocer.

Pruebas de 9° EGB o 2° año de Secundario

La prueba de 9° año EGB o 2° de Secundario evaluó en 2005 una muestra de los estudiantes a nivel nacional y jurisdiccional en referencia a un criterio.

¿Cómo están constituidas las pruebas?

Las pruebas están constituidas por 6 modelos de 32 ítems cada uno. En cada modelo hay dos textos, uno literario y otro no literario, sobre los cuales se formularon una serie de ítems de comprensión lectora. Cada modelo tiene entre 2 y 4 ítems abiertos y entre 28 y 30 ítems cerrados.

En la evaluación de la comprensión lectora se tuvo en cuenta la capacidad de los alumnos para:

Extraer información: Localizar información en una o más partes de un texto.

Los lectores deben revisar, buscar, localizar y seleccionar la información. Deben cotejar la información proporcionada en la pregunta con información literal o similar en el texto y utilizarla para encontrar la respuesta.

Interpretar: Reconstruir el significado local y global; hacer inferencias desde una o más partes de un texto.

Los lectores deben identificar, comparar, contrastar, integrar información con el propósito de construir el significado del texto.

Evaluar: Relacionar un texto con su propia experiencia, conocimientos e ideas.

Los lectores deben distanciarse del texto y considerarlo objetivamente. Deben utilizar conocimiento extra-textual (la propia experiencia, elementos proporcionados por la pregunta, conocimiento de mundo, conocimiento de la lengua, conocimiento de distintos géneros discursivos). Los lectores deben justificar su propio punto de vista.

Análisis de ejemplos de ítem de respuesta abierta

Ejemplo 1:

Texto:

EL PLAN MALÉVOLO

La señora Marta Meacham poseía un establecimiento de panadería en la esquina. Es esa panadería en la que se entra subiendo tres escalones y donde repica una campanilla cuando uno empuja la puerta.

La señora Marta tenía cuarenta años; era soltera; su cuenta en el Banco sumaba dos mil dólares; tenía dos dientes postizos y un corazón sensible. Mucha gente se ha casado con mujeres de inferiores merecimientos.

Dos o tres veces a la semana entraba en el establecimiento un cliente que no tardó en llamar la atención de la panadera; un hombre de mediana edad, con gafas y una barba oscura cuidadosamente recortada.

Siempre compraba lo mismo: dos rebanadas de pan duro. El pan tierno costaba cinco centavos la rebanada. El duro sólo valía cinco centavos cada dos trozos. Pero aquel hombre nunca pedía más que pan duro.

Una vez la señora Marta advirtió que su cliente tenía los dedos manchados de tinta. Supuso que era un artista, y desde luego, muy pobre. Evidentemente, viviría en una buhardilla. Allí pintaría cuadros, comería pan duro y soñaría con las exquisiteces que hubiera podido comer en la tienda de la señora Marta.

A menudo, cuando ésta se sentaba ante unas chuletas, panecillos tiernos, té y jamón, suspiraba. Hubiera querido que aquel artista, de tan gentiles modales, compartiese su gustosa merienda en vez de comer unas duras cortezas de pan en su desolado ático.

Ya dijimos que el corazón de la señora era muy sensible.

Para comprobar sus sospechas respecto al oficio de su cliente, la señora Marta llevó un día al establecimiento un cuadro que había comprado en una subasta y lo apoyó en los anaqueles donde tenía el pan.

El cuadro representaba un paisaje veneciano donde resaltaba un espléndido palacio de mármol (o eso pretendía el lienzo). Todo lo demás se reducía a un conjunto de góndolas, en algunas de las cuales viajaban damas que arrastraban por el agua las colas de sus vestidos, nubes, cielo, y una gran abundancia de claroscuros.

Seguramente un artista no dejaría de reparar en aquellos pormenores.

Dos días después entró en la tienda el esperado cliente.

– Dos rebanadas de pan duro— encargó.

Y, mientras se las envolvía, agregó con acento alemán:

– Usted tener un cuadro muy bello, señora.

La señora Marta, satisfecha de su añagaza, repuso:

– ¿Sí? Admiro mucho... – no se atrevió a decir "a los artistas" y completó—: el arte. ¿Le parece bueno este cuadro?

El cliente dijo:

– En general no ser un buen dibujo. La perspectiva no ser acertada. Buenos días, señora.

Tomó el pan, se inclinó y salió presurosamente.

No había duda de que era un artista. La señora Marta volvió a llevar el lienzo a su cuarto.

¡Qué dulce y bondadosamente brillaban los ojos de aquel hombre detrás de sus gafas!

Un hombre capaz de valorar una perspectiva con una sola mirada tenía que subsistir con una rebanada de pan duro... Pero es normal que el genio tenga que luchar mucho, antes de ser reconocido.

¡Qué estupendo sería para el arte y la perspectiva que el genio estuviese respaldado por una cuenta de dos mil dólares en un Banco, más una acreditada panadería y un corazón sensible, y...!

En fin, señora Marta, éstos son sueños en mitad del día.

Desde entonces, cuando el cliente venía, siempre platicaba un rato con la señora y hasta parecía que deseaba escuchar sus palabras.

Pero siempre compraba pan duro. Y jamás una empanadilla, ni uno de los deliciosos pasteles que ella llamaba Sally Lunn's.

La señora Marta comenzó a pensar que el artista adelgazaba y su aspecto parecía más abatido. Y ella siempre deseaba añadir algo a la parca comida de su cliente. Pero en el

momento de intentarlo no lo osaba realizar porque creía que los artistas tienen mucho orgullo.

Un día el parroquiano entró y, como de costumbre, depositó su moneda de níquel sobre el mostrador y pidió sus dos rebanadas de pan duro. Y mientras la señora Marta las buscaba, se oyó en la calle un gran estrépito y un camión de bomberos cruzó a toda velocidad.

El cliente salió a la puerta, para mirar qué pasaba. Cualquiera hubiese hecho lo mismo. Y la señora Marta aprovechó esa oportunidad.

Detrás del mostrador, en un anaquel, había manteca fresca que el lechero había dejado unos minutos antes. Con el cuchillo, la señora Marta practicó una profunda incisión en cada uno de los dos trozos de pan duro, insertó en ambos una generosa cantidad de manteca y volvió a colocar las rebanadas en su forma original.

Cuando volvió el parroquiano, ella estaba empaquetando el pan.

Una vez que el artista se hubo ido, después de una breve y placentera plática, la señora Marta sonrió para sí, no sin cierto estremecimiento en su corazón.

¿No habría sido demasiado atrevida? ¿Se ofendería el artista?

Seguramente no. Allí no había ningún mensaje especial. La manteca no simbolizaba la audacia de una soltera.

Mucho tiempo pasó cavilando sobre aquel tema. Imaginaba la escena que se produciría cuando descubriese aquel pequeño engaño: el artista soltaría su paleta y sus pinceles; miraría su caballete en el que lucía una pintura que resistía cualquier crítica. Luego, se dispondría a tomar su almuerzo, consistente en pan duro y agua. Mordería una rebanada y...

¡Ah!

La puerta sonó violentamente. Alguien entraba, con gran fragor y alboroto.

La señora Marta salió inmediatamente a la tienda. Había allí dos hombres. Uno era un joven desconocido que fumaba en pipa. El otro, el artista, cuyo rostro estaba enrojecido. Tenía el sombrero echado hacia atrás y el cabello revuelto. Crispó los puños ferozmente ante la señora Marta. ¡Ante ella!

–*Dummkopf*–gritó, y añadió–: *Tausendonfer!*

Algo así parecía decir en alemán.

El joven trató de contenerlo.

El artista exclamó airadamente:

–¡No lo toleraré! Se lo diré todo.

Sus dedos tamborilearon nerviosamente sobre el mostrador.

–¡Me ha echado usted a perder! –rugió. Sus ojos centellaban detrás de sus gafas–. Yo tener que decírselo. Usted ser... una puerca entrometida. La señora Marta se apoyó en el mostrador y se llevó la mano a la cintura ceñida de seda azul. El joven cogió al otro por el cuello.

– Vamos – dijo con autoridad-, creo que ya te has expresado bastante bien.

Sacó a la acera al enojado artista y regresó.

– Creo, señora – dijo– que querrá usted saber a qué ha venido todo esto. Mi amigo Blumberger trabaja de dibujante para una empresa arquitectónica. Yo soy compañero suyo de oficina.

"Blumberger llevaba tres meses trabajando intensamente en un plano para el edificio de unas casas consistoriales que van a construirse ahora. Quería participar en un concurso. Y ayer terminó la tarea. Ya sabe usted que los delineantes hacen a lápiz los bocetos.

Luego se borra lo no conveniente con miga de pan duro. Es mucho mejor que la goma. Blumberger compraba el pan duro aquí. Y hoy... Bueno, señora, ya sabe usted que la

manteca no es buena para borrar. Ahora resulta que los planos de Blumberger no valen más que para hacer bocadillos de cantina de ferrocarril".

La señora Marta entró en la trastienda. Se quitó el ajustado vestido de seda azul y se puso el viejo de sarga que solía usar; después tiró por la ventana la mezcla de bórax y la semilla de salvado que últimamente empleaba para la cara.

O'Henry, en *10 maestros del humor negro*, Barcelona, Bruguera, 1977.

Además de aparecer en los diálogos, el punto de vista de la señora Marta aparece en otras partes del texto. Copia alguna frase del texto (que no sea parte de los diálogos, precedidos de guión) en la que se muestre lo que piensa la señora Marta.

.....
.....
.....
.....

Datos técnicos:

Capacidad	Contenido	Nivel de desempeño
Reflexionar y evaluar	Enunciación.	Alto

¿Qué evalúa el ítem?

Este ítem evalúa el conocimiento extra-textual que el alumno tiene acerca del punto de vista en un relato narrativo literario.

¿Qué puede hacer el alumno para resolver el ítem?

Para responder correctamente este ítem, los alumnos tienen que alcanzar una comprensión global del texto. Deben también poder identificar enunciados en la voz del narrador de 3ª persona que reflejan el punto de vista del personaje y diferenciarlos de aquellos en que el narrador describe externamente a los personajes. Le ayudarán en este reconocimiento las marcas discursivas que contienen estos párrafos: pasaje del modo indicativo al potencial para indicar las dudas de la protagonista, exclamaciones e interrogaciones que pertenecen a la Sra. Marta y no tendrían sentido en el relato del narrador, etc.

¿Qué resultados se obtuvieron?

Respuesta correcta	38,99 %
--------------------	---------

Respuesta parcialmente correcta	11,89 %
Respuesta incorrecta	12,22 %
Respuesta omitida	36,9 %

A) Respuesta correcta: 38,99%

Se considera correcta la respuesta en que el alumno transcribe alguno de los fragmentos que aparecen en el listado siguiente, o parte de ellos, con lo que demuestra que ha percibido que en ciertas ocasiones el narrador utiliza la técnica de no intervenir para marcar el punto de vista de la señora Marta: sino que es ella misma, a través de sus propias palabras, la que enuncia lo que piensa.

También puede ocurrir que en la transcripción de la frase el alumno incluya algún fragmento previo que no es claramente la voz de la señora Marta sino la transición entre el narrador y la voz de la señora Marta.

Ejemplos:

- 4 Además de aparecer en los diálogos, el punto de vista de la señora Marta aparece en otras partes del texto. **Copíá** alguna frase del texto (que no sea parte de los diálogos, precedidos de guión) en la que se muestre lo que piensa la señora Marta.

No había duda que era una artista la señora
Marta, meris a llevar el lienzo a su cuarto
¡que dulce y bondadosamente brillaban los ojos
de aquel hombre dentro de sus gafas!

- 4 Además de aparecer en los diálogos, el punto de vista de la señora Marta aparece en otras partes del texto. **Copíá** alguna frase del texto (que no sea parte de los diálogos, precedidos de guión) en la que se muestre lo que piensa la señora Marta.

Evidentemente, viviría en una buhardilla
Allí pintaría cuadros, comería panduro y
soñaría con las expusiciones y se hubiera
podido comer en la tienda.

En los dos ejemplos citados arriba los alumnos seleccionan correctamente enunciados narrados en tercera persona en los que aparece el punto de vista de la protagonista. Los párrafos seleccionados contienen las marcas propias del discurso indirecto libre: verbos en modo potencial y modalizaciones propias del discurrir del personaje: *evidentemente, no habría duda*, etc. Los alumnos pueden responder correctamente porque conocen específicamente la técnica del DIL o porque las marcas enunciativas del DIL en este relato son muy claras y el recurso se repite en varias partes del texto.

B) Respuesta parcialmente correcta: 11,89 %

En este caso el alumno **no** reproduce algún fragmento del listado anterior. No descubre la técnica utilizada por el narrador y copia algún fragmento en que éste relata algunos hechos a través de su propia voz.

Ejemplo:

- 4 Además de aparecer en los diálogos, el punto de vista de la señora Marta aparece en otras partes del texto. **Copíá** alguna frase del texto (que no sea parte de los diálogos, precedidos de guión) en la que se muestre lo que piensa la señora Marta.

La señora Marta comenzó a pensar que el artista adelgazaba y su aspecto parecía más abatido.

En este ejemplo, aunque el alumno entiende que se le pregunta por el personaje de la Sra. Marta, no ha podido reconocer el recurso del discurso indirecto libre (DIL) y transcribe un fragmento en el que el narrador describe externamente, desde afuera, una suposición del personaje. Este tipo de respuesta indica escasa experiencia lectora en esta clase de relato y en sus recursos

C) Respuesta incorrecta: 12,22%

El alumno copia algún fragmento que no aparece en los dos listados anteriores. También son incorrectos los casos en los que responde “no sé”, “no lo entendí”, expresiones equivalentes o frases incompletas

Ejemplo:

- 4 Además de aparecer en los diálogos, el punto de vista de la señora Marta aparece en otras partes del texto. **Copíá** alguna frase del texto (que no sea parte de los diálogos, precedidos de guión) en la que se muestre lo que piensa la señora Marta.

.. lo señoro marto mecha... forero
 .. en esto ve amente de padre...
 .. y LA SEÑORA MARTA TENIA 40 años..

Los alumnos que respondieron incorrectamente este ítem, a diferencia de los que escriben una respuesta parcialmente correcta, no pueden diferenciar entre hecho y opinión. En este ejemplo, el alumno provee información sobre el personaje (tiene cuarenta años, posee una panadería) pero no selecciona fragmentos en los aparecen las opiniones, pensamientos o deseos de la Sra. Marta. Esta clase de respuestas permiten inferir muy poca frecuentación y análisis de textos literarios.


D) Respuesta omitida: 36,9 %

En este caso, el alumno deja el espacio en blanco.


La ausencia de respuesta en un ítem abierto puede deberse a múltiples factores: el tiempo, la valoración que recibe el ítem por parte del alumno, la práctica de escritura que éste tenga, etc. El porcentaje de respuestas omitidas en este ítem es bastante alto. Desde una perspectiva disciplinar la omisión puede deberse o bien a que los alumnos no comprendieron la consigna y esto indicaría la ausencia de práctica lectora de este tipo de relato y desconocimiento sobre el tema, o bien porque les faltó tiempo para volver al texto y seleccionar los enunciados requeridos.

Ejemplo 2

12



A mí me parece que el señor Blumberger tenía mal carácter porque trató muy mal a la señora Marta.



No, lo que pasa es que la señora Marta le estropeó el trabajo de tres meses.

¿Con cuál de estas opiniones estás de acuerdo? Explicá por qué estás de acuerdo con esa opinión. Justificá tu elección teniendo en cuenta el texto.

Estoy de acuerdo con porque

**Contestá
en la hoja
de respuestas**

Datos técnicos:

Capacidad	Contenido	Nivel de desempeño
Reflexionar y evaluar	análisis literario	Medio

¿Qué evalúa el ítem?

Este ítem evalúa la comprensión que el alumno tiene de las acciones realizadas por los personajes y su capacidad para producir opiniones fundamentadas.

¿Qué puede hacer el alumno para resolver el ítem?

Para responder este ítem el alumno debe reflexionar sobre el contenido global del texto, analizar los hechos y justificar su opinión personal a partir de ciertos elementos que aparecen en el texto. Tendrá que comparar las acciones de cada uno de los dos personajes y evaluar sus motivaciones. Finalmente deberá adecuar su opinión a la de Juan o Ana.

¿Qué resultados se obtuvieron?

Respuesta correcta	38,14 %
Respuesta parcialmente correcta	No se contempla
Respuesta incorrecta	39,93 %
Respuesta omitida	21,94 %

A) Respuesta correcta: 38,14%

La respuesta correcta demuestra que el alumno puede extraer adecuadamente elementos del texto que le sirvan para apoyar y sostener una opinión personal. Puede estar de acuerdo con Juan o con Ana, o con ambos, o con ninguno de los dos, pero debe poder justificar su opinión con apoyatura del texto. Para ser considerada como correcta la fundamentación deberá incluir nuevos elementos y no simplemente repetir lo que dice Juan o Ana.

Ejemplos

12



JUAN

A mí me parece que el señor Blumberger tenía mal carácter porque trató muy mal a la señora Marta.



ANA

No, lo que pasa es que la señora Marta le estropeó el trabajo de tres meses.

¿Con cuál de estas opiniones estás de acuerdo?

Estoy de acuerdo con: la señora Marta
 Porque: el señor Blumberger no le dijo nada sobre lo que estaba haciendo y ella pensaba que era pobre y no podía hacer otra cosa y por eso como la sentía en la bonadosa le puso un poco de pintura

12



JUAN

A mí me parece que el señor Blumberger tenía mal carácter porque trató muy mal a la señora Marta.



ANA

No, lo que pasa es que la señora Marta le estropeó el trabajo de tres meses.

¿Con cuál de estas opiniones estás de acuerdo?

Estoy de acuerdo con: la respuesta de Juan
 Porque: la señora Marta, suponía que era pobre y que necesitaría ayuda aquel hombre. Ella reaccionó cuando lo vio que estaba adelgazando y quiso brillar un poco de sobre a su pan, porque pensaba que los artistas eran orgullosos

En estos ejemplos los alumnos emiten su opinión y pueden fundamentarla, independientemente de si apoyan a la Sra. Marta o al Sr. Blumberger. Reconocen la personalidad enamoradiza y colaboradora de la protagonista y también el perjuicio que sufre el personaje masculino. Han realizado una evaluación adecuada de los personajes a partir de la información explícita que brinda el texto y también al inferir características de los personajes evaluando sus acciones. Como en el ítem anterior, las respuestas correctas indican una lectura rica y frecuente de textos literarios.

B) Respuesta parcialmente correcta:


En este ítem no se contempla esta posibilidad.

C) Respuesta incorrecta: 39,93%


La respuesta incorrecta demuestra que el alumno no puede justificar una opinión personal. No puede extraer del texto elementos que le sirvan para apoyar su opinión, o simplemente copia lo que dicen Juan o Ana, o señala que concuerda con la opinión de Juan o de Ana, o de ambos, o que no concuerda con la opinión de ninguno de los dos, pero sin justificar su posición personal. También puede responder “no sé”, “no entiendo”, expresiones equivalentes o frases incompletas.

Ejemplos

12


JUAN

A mí me parece que el señor Blumberger tenía mal carácter porque trató muy mal a la señora Marta.


ANA

No, lo que pasa es que la señora Marta le estropeó el trabajo de tres meses.

¿Con cuál de estas opiniones estás de acuerdo?


Estoy de acuerdo con: Estoy de acuerdo con la de Ana

Porque: porque el no tenía mal carácter como dice Juan


.....

.....

12

 A mí me parece que el señor Blumberger tenía mal carácter porque trató muy mal a la señora Marta.

JUAN

 No, lo que pasa es que la señora Marta le estropeó el trabajo de tres meses.

ANA

¿Con cuál de estas opiniones estás de acuerdo?

Estoy de acuerdo con: Juan

Porque: le parece que el señor Blumberger
trato mal a la señora Marta

En estas respuestas los alumnos no agregan ninguna información diferente a la que expresan Ana y Juan y, por lo tanto, resulta difícil realizar una ponderación del error, que puede deberse a la escasa comprensión del texto, a la imposibilidad para extraer información inferencial o a lo lejano de las motivaciones de los personajes (el texto fue escrito a finales del siglo XIX y el personaje de la Sra. Marta, una solterona de mediana edad, presenta características muy ligadas a la sociedad victoriana), para alumnos no acostumbrados a leer este tipo de relatos.

C) Respuesta omitida: 21, 94%

En este caso el alumno deja el espacio en blanco.

En este ejemplo el nivel de omisión es menor y esto puede deberse al interés de los alumnos por emitir su opinión o punto de vista. Sin embargo, esta misma razón, el hecho de proporcionar una opinión personal sobre las actitudes de personajes literarios, puede haber desconcertado a algunos alumnos si resulta una actividad poco frecuente en sus clases de Lengua.

¿Cómo trabajar con los textos narrativos en el aula de segundo año?

Para trabajar en este nivel con textos narrativos se sugiere que después de su lectura los alumnos realicen, entre otras, las siguientes tareas de re-escritura:

- Narrar los textos desde el final hasta el principio, invirtiendo la secuencia de hechos.

- Reescribir los textos quitando o agregando situaciones.
- Cambiar el punto de vista y narrar la historia en primera persona desde la perspectiva de alguno de los personajes.

Si se toma como ejemplo “El plan malévolo” del escritor norteamericano O’ Henry (William Sydney Porter)

- ¿Qué información de la Sra. Marta Meacham y del Sr. Blumberger tendría el lector si el narrador del cuento fuese un testigo superficial de lo hechos, por ejemplo un empleado de la panadería?
- ¿Qué ocurriría si el narrador fuese el joven compañero de Blumberger? ¿En qué momento comenzaría el relato?
- ¿Qué detalles sobre el Sr. Blumberger podría aportar un narrador que le cediera la palabra en forma de discurso directo al personaje desde el momento en que empieza a dibujar el plano para el concurso?
- ¿Qué información sobre los pensamientos del personaje de Blumberger tendría el lector si el narrador utilizara el discurso indirecto libre con él?
- Narrar la historia desde el punto de vista del Sr. Blumberger.
- Narrar la historia desde el punto de vista del amigo de Blumberger.

Pruebas de 5° año de Secundaria o Fin de Polimodal

La prueba de 5° año de Secundario o Fin de Polimodal evaluó en 2005 una muestra de los estudiantes a nivel nacional y jurisdiccional en referencia a un criterio.

¿Cómo están constituidas las pruebas?

Las pruebas están constituidas por 6 modelos de 32 ítems cada uno. En cada modelo hay dos textos, uno literario y el otro no literario sobre los cuales se formularon los ítems. Cada modelo tiene entre 2 y 4 ítems abiertos y entre 28 y 30 ítems cerrados.

En la evaluación de la comprensión lectora se tuvo en cuenta la capacidad de los alumnos para:

Extraer información: Localizar información en una o más partes de un texto.

Los lectores deben revisar, buscar, localizar y seleccionar la información. Deben cotejar la información proporcionada en la pregunta con información literal o similar en el texto y utilizarla para encontrar la respuesta.

Interpretar: Reconstruir el significado local y global, hacer inferencias desde una o más partes de un texto.

Los lectores deben identificar, comparar, contrastar, integrar información con el propósito de construir el significado del texto.

Evaluar: Relacionar un texto con su propia experiencia, conocimientos e ideas.

Los lectores deben distanciarse del texto y considerarlo objetivamente. Deben utilizar conocimiento extra-textual (la propia experiencia, elementos proporcionados por la pregunta, conocimiento de mundo, conocimiento de la lengua, conocimiento de distintos géneros discursivos). Los lectores deben justificar su propio punto de vista

Análisis de ejemplos de ítems de respuesta abierta

Ejemplo 1:

Texto:

LA SOCIEDAD HIPERINFORMADA

Bombardeo constante

No cabe duda de que la hiperinformación es una forma de desinformación. Su peor pecado es la homologación de las noticias. El cúmulo de material informativo que nos brindan los medios tiende a que cobren la misma importancia un descubrimiento científico, el otorgamiento de los premios Nobel, un amistoso de fútbol y la sórdida crónica policial.

Cuando la sociedad está constantemente bombardeada por información de todo tipo, el ciudadano puede quedar confundido y, finalmente, perdido en el aluvión. Claro que conviene siempre recordar que la hiperinformación no es la única ni la peor causa de desinformación. La censura y la hegemonía política e ideológica cometieron las faltas más graves en este campo. En nuestro país, la gravísima desinformación que vivimos durante el conflicto de Malvinas tenía su origen en el autoritarismo despótico de un gobierno militar. De alguna manera la hiperinformación es un epifenómeno de la democratización y universalización de la información. Nadie querría volver, en su sano juicio, a posiciones retrógradas.

Por el momento convengamos en que la hiperinformación ofrece la posibilidad de mayor pluralismo y con ella es más difícil manipular información en un solo sentido.

Por otra parte, siempre hay fisuras. Y, a veces, como diría el escritor austriaco Peter Handke, en las fisuras se definen cuestiones importantes.

Ciudadanos desinformados

La paradoja mencionada al comienzo de estas líneas podría ejemplificarse con la imagen de una familia incomunicada frente a un televisor siempre encendido. Si a ello se le agrega la práctica del “zapping”, estamos en la tan mentada (y, en ciertos aspectos, preocupante) fragmentariedad.

Donde se advierte con mayor nitidez este subproducto de la sociedad moderna es en numerosos jóvenes. No pocas veces el desinterés político-social, esa suerte de generalizado escepticismo ante todo, nace de una inconsciente incapacidad de abarcar y jerarquizar un universo informativo tan vasto como complejo.

Debemos admitir, además, que socialmente gran parte de la cultura contemporánea es mediatizada a través del periodismo. Lo cual suscita problemas complejos, porque es grande la tentación de equivocar papeles y responsabilidades. El periodismo mejor es -y siempre ha sido- consciente de su labor mediadora. Encuentra las fuentes, las verifica, adapta el lenguaje a un nivel divulgativo, pero respeta hondamente la misión y la dignidad de cada persona.

Pier Paolo Pasolini creía que la cultura mediática de nuestra sociedad de consumo nos había enajenado definitivamente y nos había robado para siempre la verdad. La de la gente simple. La de los grandes artistas y filósofos. La de los místicos.

No queríamos ser tan pesimistas. Pero cuando algunos comentaristas de radio o televisión intentan reemplazar a los filósofos y a los poetas, la cultura está en crisis desesperada.

Dueños de la propia cultura

Cuando un “hombre de radio” decía días atrás, a propósito de una persona que vivía en el campo, que “estaba lejos de la mano de Dios, lejos de los medios de comunicación”, daba cuenta de la penosa confusión reinante hoy.

A mayor caudal informativo se requiere mayor capacidad de análisis, de discernimiento, de saber ubicar cada cosa en su lugar (o lo más cerca posible).

Tanta información exige también mayor silencio interior, crear el ámbito personal, familiar y comunitario donde conversar y evaluar los acontecimientos.

En su obra *Una ética para nuestra sociedad en transformación*, Jean-Yves Calvez habla de ser dueños de nuestra propia cultura. “La recomendación más decisiva -escribe- es la siguiente: que el hombre no deje que se extinga su capacidad de síntesis y su apertura a lo universal, que sea dueño de su cultura, al menos para orientarla en distintas direcciones. De aquí, un deber de salvaguardar contra todo fatalismo la integridad de su

personalidad, en la que predominan los valores de inteligencia, de voluntad, de conciencia, de fraternidad.”

José María Poirier-Lalanne *La sociedad hiperinformada* en diario La Nación.

En este texto, ¿aparecen ideas que corresponden a un solo pensador, o más de uno? Fundamentá con ejemplos extraídos del texto:

Aparecen ideas que corresponden a.....

Ejemplos.....

Datos técnicos:

Capacidad	Contenido	Nivel de desempeño
Extraer información	Estrategias argumentativas (decodificación)	Alto

¿Qué evalúa el ítem?

Este ítem evalúa la comprensión que el alumno tiene de los recursos propios del texto argumentativo, específicamente de las citas de autoridad.

¿Qué puede hacer el alumno para resolver el ítem?

Para resolver correctamente este ejercicio los alumnos deben reconocer algunas de las voces que aparecen en el texto, y que el autor del artículo utiliza como citas de autoridad para apoyar su propia opinión en algunos casos y, en otros, para refutar ideas contrapuestas a su propio pensamiento. Debe ubicar que en el texto aparecen ideas que pertenecen a más de un pensador, o al autor del artículo y otros pensadores, sin nombrarlos, o al autor y otros pensadores, alguno de los cuales nombra.

Para fundamentar su opinión puede simplemente nombrar a algunos de los otros pensadores, transcribir o parafrasear uno o más ejemplos de alguna/s de las personas que el autor menciona. Puede aparecer alguna idea que suscribe el autor pero siempre acompañada de por lo menos **una** que sustente otro pensador que el autor mencione.

¿Qué resultados se obtuvieron?

Respuesta correcta	31,7 %
Respuesta parcialmente correcta	11,2 %
Respuesta incorrecta	16,5 %
Respuesta omitida	41,68 %

A) Respuesta correcta: 31,7%

El alumno reconoce que en el texto aparecen ideas que pertenecen a diferentes autores. Puede responder que en el artículo aparecen opiniones que corresponden a más de un pensador; o al autor del artículo y otros pensadores, sin nombrarlos; o nombrar a algunos de ellos (Peter Handke, Pier Paolo Pasolini, un “hombre de radio”, Jean-Yves Calvez y el autor de la nota: José María Poirier-Lalanne).

Para fundamentar su opinión puede simplemente nombrar algunos de los otros pensadores, transcribir o parafrasear uno o más ejemplos de alguna/s de las personas que el autor menciona. Puede aparecer alguna idea que suscribe el autor pero siempre acompañada de por lo menos **una** que sustente otra de las personas anteriormente mencionadas.

Ejemplos

24 En este texto, ¿aparecen ideas que corresponden a un solo pensador, o a más de uno?

Fundamentá con ejemplos extraídos del texto.

Aparecen ideas que corresponden a: 3... pensadores
Ejemplos Peter Handke... En las figuras se depuran
... cuestiones importantes
Pier Paolo la cultura mediterránea de nuestra sociedad de
consumo nos había engañado y robado la verdad
Jean-Yves Calvez... Los dioses de nuestra cultura

24 En este texto, ¿aparecen ideas que corresponden a un solo pensador, o a más de uno?

Fundamentá con ejemplos extraídos del texto.

Aparecen ideas que corresponden a: 3. autores.....
Ejemplos: "Y, a veces, como diría el escritor austriaco Peter Handke, en las fisuras (...)".....
"Pier Paolo Pasolini creía que la cultura mediática (...)".....
"En su obra (...), Jean Ives Calvez habla de ser dueños (...)".....

En estas respuestas los alumnos identifican correctamente otras voces además de la del autor del artículo; reconocen citas literales, referencias, menciones, etc. e incluyen lo expresado por los autores citados. En este caso las respuestas correctas indican que los alumnos han trabajado con diversos tipos de textos argumentativos y expositivos y reconocen la función de la cita en ellos.

B) Respuesta parcialmente correcta: 11,2%

El alumno responde que en el artículo aparecen ideas que corresponden a más de un pensador, pero no puede justificar su opinión a través de algún ejemplo, o transcribe o parafrasea algún ejemplo que corresponde a la opinión del autor y no a la de las personas citadas anteriormente.

Ejemplos

- 24 En este texto, ¿aparecen ideas que corresponden a un solo pensador, o a más de uno?

Fundamentá con ejemplos extraídos del texto.

Aparecen ideas que corresponden a: ...mas de uno.....

Ejemplos Pero... cuando... algunos comentarios de...
Radio... y... television... ..

.....
.....
.....

- 24 En este texto, ¿aparecen ideas que corresponden a un solo pensador, o a más de uno?

Fundamentá con ejemplos extraídos del texto.

Aparecen ideas que corresponden a: ...A más.....

Ejemplos el... nombre... periodista,.....

.....
.....
.....
.....

24 En este texto, ¿aparecen ideas que corresponden a un solo pensador, o a más de uno?

Fundamentá con ejemplos extraídos del texto.

Aparecen ideas que corresponden a: *...mas de un autor*

Ejemplos *...*

.....

.....

.....

.....

En estos ejemplos, los alumnos, aunque reconocen que el autor de La sociedad hiperinformada hace referencia a otras voces, no han podido identificar los nombres de los autores ni las opiniones citados.

C) Respuesta incorrecta: 16,5%

La respuesta indica que el alumno piensa que aparece una sola voz en el texto. Puede o no dar ejemplos.

Resultan también incorrectas las respuestas ilegibles y las respuestas no pertinentes.

Ejemplos

- 24 En este texto, ¿aparecen ideas que corresponden a un solo pensador, o a más de uno?

Fundamentá con ejemplos extraídos del texto.

Aparecen ideas que corresponden a:

Ejemplos . que informa a más de uno pero lo que quiere decir confunde a la gente mucho.

.....
.....
.....

- 24 En este texto, ¿aparecen ideas que corresponden a un solo pensador, o a más de uno?

Fundamentá con ejemplos extraídos del texto.

Aparecen ideas que corresponden a: uno solo.

Ejemplos el autor hace en el texto varias citas de pensadores pero el rol que escribe el texto.

.....
.....
.....

En estos ejemplos los alumnos no comprenden la pregunta y responden haciendo referencia a los lectores o al autor y no a las citas. Esto puede indicar que los alumnos no tienen experiencia en la lectura de textos argumentativos dialógicos, ricos en citas para apoyar o refutar argumentos.

D) Respuesta omitida: 41,68%

El alumno deja el espacio en blanco.

En este ejemplo casi la mitad de los alumnos omite dar una respuesta. Las razones que explican este índice de omisión pueden ser varias: la necesidad de volver al texto y

releer cuidadosamente en busca de enunciados de otros autores, el desconocimiento de las marcas textuales de la cita, la inadecuada comprensión del significado global del texto, etc. De todos modos una explicación ulterior lleva siempre a interrogarse acerca de qué acceso tienen los alumnos y cómo se leen los textos argumentativos en los últimos años de la escuela secundaria.

Ejemplo 2

Texto:

FUTURIBLES PARA EL AÑO 2000

Un futurible es un futuro posible imaginado por alguien. Al acercarse el fin del segundo milenio, muchos nos preguntamos qué pueden esperar los del tercero.

Podrían diseñarse tres futuribles para el tercer milenio: la extinción de la humanidad, el retorno a la barbarie y el avance a una sociedad mundial solidaria, equitativa y austera. Veamos de qué se trataría en cada caso.

Todos saben que la extinción de la humanidad ya no es mera fantasía de fanáticos religiosos, sino una posibilidad real desde agosto de 1945. Si se desencadenara una guerra mundial nuclear, al cabo de pocas semanas no quedarían organismos con vida en el planeta. Unos morirían inmediatamente por efecto de las explosiones; otros, incinerados por las tormentas ígneas en ciudades y bosques; otros, por intoxicación radiactiva, y los restantes, a causa del invierno nuclear.

En resumen, el primer futurible es el omnicidio -el fin de la biosfera-, que es lo más parecido al fin del mundo profetizado por sacerdotes hindúes, hebreos, cristianos y mayas. El segundo futurible es el retorno a la barbarie. En realidad, este retorno ya ha comenzado con la explosión demográfica, la explotación desaforada de los recursos minerales y el deterioro del medio ambiente. De proseguir estos procesos, las generaciones del siglo venidero verán agotarse definitivamente las reservas de petróleo y otros minerales que sustentan a la industria moderna.

Para ganar un poco de tiempo, las *elites* más agresivas atacarían a muchos países del Tercer Mundo (con la complicidad de las oligarquías locales), a fin de apoderarse de sus recursos naturales. No quedarían metales para construir nuevas máquinas, casas, puentes, ni carreteras de hormigón armado; ni quedaría petróleo ni otros combustibles fósiles para activar vehículos ni fabricar fertilizantes artificiales y plásticos.

El Tercer Mundo se convertiría en un vasto desierto en el que sólo funcionarían las industrias extractivas. Los dueños del mundo, brutalizados por sus propias conquistas territoriales y económicas, se desinteresarían de la ciencia, de las artes y de las humanidades: se romanizarían.

A esa barbarie ya nos estamos encaminando: basta ver los datos alarmantes acerca del crecimiento demográfico, del agotamiento de los recursos naturales no renovables, de los conflictos bélicos, del deterioro del medio ambiente y de la decadencia tecnológica, que aparecen en los informes anuales (World Development Reports) del Banco Mundial y del Worldwatch Institute.

El tercer futurible es la sociedad mundial solidaria, equitativa y austera. Sería una sociedad encabezada por un gobierno multinacional que asegurase la paz, la explotación racional de los recursos, la preservación del ambiente y el control de la natalidad.

Con una población mundial 10 veces menor que la actual, y dedicada a menesteres pacíficos, la humanidad podría sobrevivir varios milenios, acaso millones de años.

Sin embargo, para evitar desheredar a la posteridad, la humanidad tendría que adoptar un estilo de vida más austero que el que llevan las clases medias europeas y norteamericanas en la actualidad: el estilo del consumo conspicuo, como lo caracterizara Thorstein Veblen ya en 1889.

¿Cuál de los tres futuribles es el más posible? El primero, la extinción final y total de la vida, u omnicidio, es perfectamente posible dada la acumulación de chatarra nuclear y la ambición de ciertos mandatarios.

El segundo futurible, o retorno a la barbarie, ya está siendo actualizado. La población mundial sigue creciendo a una velocidad aterradora. Por ejemplo, se estima que Nigeria sobrepasará los 500 millones, y la India, los 1700, antes de llegar al punto de crecimiento nulo. Creo que la única esperanza de supervivencia de la especie humana radica en el tercer futurible. Es perfectamente factible y no requiere revoluciones sociales ni la cesión total de las soberanías nacionales, sino tan sólo su restricción en beneficio de todos. Sólo requiere que los estadistas entiendan de una vez qué está pasando, qué pasará si el mundo se sigue arruinando y qué podría lograrse de diseñarse y ponerse en práctica un proyecto internacional para salvar a la especie humana de la barbarie o incluso de su extinción. El que uno de los tres futuribles (o un cuarto) se haga realidad no depende sino de nosotros.

Mario Bunge, *Página 12*, 25/2/88, texto fragmentado (en GUIDO, M.R.-PLANAS, M.C. Lengua y Literatura, Buenos Aires, El Ateneo, 1994).

¿Por qué el autor ha elegido el año 2000 como fecha para los futuribles? Extraé datos del texto para explicar el “2000” del título:

.....

.....

.....

.....

Datos técnicos:

Capacidad	Contenido	Nivel de desempeño
Extraer información	Localizar información explícita	Alto

¿Qué evalúa el ítem?

Este ítem evalúa la capacidad que el alumno tiene para conectar ideas que aparecen explícitamente en el paratexto verbal y en el texto argumentativo.

¿Qué puede hacer el alumno para resolver el ítem?

Para responder este ítem el alumno debe relacionar el título del artículo con los dos primeros párrafos, comprender que el autor habla de tres posibles situaciones futuras al llegar el año 2000. También debe entender que el autor del artículo está escribiéndolo en 1988, que el futuro en el texto es el año dos mil y que ese año marca el fin de un milenio y el comienzo de otro.

¿Qué resultados se obtuvieron?

Respuesta correcta	6,42 %
Respuesta parcialmente correcta	No se contempla esta posibilidad
Respuesta incorrecta	55,68 %
Respuesta omitida	37,69 %

A) Respuesta correcta: 6,42%

La respuesta demuestra que el alumno ha comprendido por qué el autor de la nota ubica los tres futuros posibles imaginados por alguien (futuribles), en una fecha que para el estudiante pertenece al pasado: año 2000. Para esto, ha tenido en cuenta que el autor, Mario Bunge, escribió esta nota en un diario, en 1988, y que, ubicado en esa fecha, el autor imagina futuros posibles para los habitantes del tercer milenio.

Ejemplo

24 ¿Por qué el autor ha elegido el año 2000 como fecha para los futuribles?
Extraé datos del texto para explicar el "2000" del título.

- Porque comienza un nuevo siglo, y las cuarentas son c/veces más rápidos.
"Con una población mundial 10 veces menor que la actual".
"Todos saben que la extinción de la humanidad ya no es mera fantasía de fanáticos religiosos, sino una posibilidad real desde agosto de 1945. -

24 ¿Por qué el autor ha elegido el año 2000 como fecha para los futuribles?

Extré datos del texto para explicar el "2000" del título.

El autor ha elegido el año 2000 ya que es el fin del...
segundo milenio el que está por acabarse, y por consiguiente
muchos podrían comenzar a cuestionarse qué se puede...
esperar del tercer milenio.....
.....
.....

En estos ejemplos los alumnos comprenden correctamente el valor simbólico que tiene el cambio de milenio para realizar un balance o para formular predicciones. En el primer caso el alumno recurre adecuadamente a la cita y en el segundo, extrae una conclusión a partir del significado global del texto.

B) Respuesta parcialmente correcta

En este ítem no se contempla esta posibilidad.

C) Respuesta incorrecta: 55,68%

La respuesta indica que el alumno no ha observado en qué fecha fue publicada la nota de Mario Bunge ni toma en cuenta el párrafo inicial del artículo.

Ejemplos

24 ¿Por qué el autor ha elegido el año 2000 como fecha para los futuribles?

Extraé datos del texto para explicar el "2000" del título.

.. El autor ha elegido el 2000 como fecha para los
futuribles. El Resumen, el primer futurible es el aniquilación
el fin de la Biosfera. Algunos por explosiones; otros
Iniciados por las Tormentas igneas en ciudades... y...
Bosques; otros por contaminación Radiactiva y las...
Resistencia, a causa del armamento nuclear.....

24 ¿Por qué el autor ha elegido el año 2000 como fecha para los futuribles?

Extraé datos del texto para explicar el "2000" del título.

Un futurible es un futuro posible imaginado por alguien. Al
acercarse al fin del segundo milenio muchos nos preguntan
mos qué pueden esperar los del tercero.....
.....
.....
.....

En estos ejemplos, los alumnos no pueden otorgar a la fecha ningún valor. Tampoco relacionan el año dos mil con la idea de futuro a partir de la fecha de publicación del artículo. En ambos casos intentan responder enunciando las ideas principales del texto. El error puede deberse a que la fecha a la que el texto hace referencia resulte alejada y carente de significado para los alumnos.

D) Respuesta omitida: 37,69%

También en este ítem el índice de omisión es alto. Es muy probable que la pregunta pareciera incomprensible para muchos de los alumnos dado que no pudieron otorgarle al año 2000 un valor simbólico debido a la falta de vigencia que el fin del segundo milenio tenía en el 2005, año en que se tomó esta evaluación.

¿Cómo trabajar en el aula de quinto año formas de argumentar en textos argumentativos?

Para trabajar con los alumnos este contenido en el aula se pueden utilizar artículos de opinión, crónicas periodísticas, ensayos breves, folletos de divulgación, discursos políticos, publicidades gráficas, textos académicos, etc., que incluyan discursos ajenos. Se debe ayudar a los alumnos a que identifiquen la idea que se discute y las distintas voces que aparecen en dichos textos y hacerlos observar qué es lo que opinan o dicen cada uno de los autores citados, los testigos de un hecho, los testimonios de una publicidad, etc. que aparecen mencionados en los textos.

Es importante brindar información sobre las marcas con que se incluyen las voces de otros (comillas, “que” introductor de estilo indirecto, bastardilla, mención de nombres propios seguidos de dos puntos o guión de diálogo).

Asimismo es prioritario analizar con los alumnos la finalidad o función que tiene la inclusión del discurso ajeno en este tipo de textos, mostrar que la cita siempre está al servicio de la intención del autor como una ampliación o restricción de sus propias posiciones o tesis.

Para que el alumno comprenda las funciones y modos de las citas y de la utilización de los discursos ajenos se sugiere que realicen actividades de producción escrita en las que deban apoyar sus argumentos o rebatir argumentos contrarios a los suyos con opiniones de científicos, escritores y artistas, especialistas, refranes, etc. tomados de libros, revistas o periódicos.

Además de estas actividades específicas se sugiere realizar actividades tendientes a comprender la posición del enunciador y la construcción del destinatario de los textos argumentativos, priorizar el análisis de la organización textual e identificar las técnicas argumentativas y su funcionamiento.

Tomemos como ejemplo de texto argumentativo el texto citado anteriormente: Futuribles para el año 2000

El texto comienza con una definición: “Un futurible es un futuro posible imaginado por alguien” ¿Qué otra definición de futurible podría pensarse? ¿Por qué el autor elige ésta? ¿Cómo cambiaría la información posterior si un futurible consistiera en un destino

prefijado? ¿Qué concepción de tiempo subyace en esta definición? ¿Con qué otro argumento podría comenzar el artículo?

El autor enumera y expone tres futuros posibles: “La extinción de la humanidad, el retorno a la barbarie y el avance de una sociedad mundial solidaria, equitativa y austera”. ¿Se podrían pensar otros? ¿Qué datos del pasado y del presente utiliza el autor para volver verosímiles estas tres opciones? ¿Qué función tiene la cita de autoridad del Banco Mundial y el Worldwatch Institute? ¿Cumple la misma función que la de Veblen? ¿Qué otras citas podrían buscarse para apoyar a los tres futuribles?

El autor habla de distintos sujetos: la humanidad, los estadistas, las elites, nosotros. ¿Con quién polemiza? ¿A quién quiere persuadir?

¿Qué argumentos servirían para polemizar con Bunge? ¿Qué datos deberían seleccionarse, por ejemplo, para convencer a los lectores de que el futuro estará marcado por la vida en otros planetas o por la evolución de otras formas de vida, o por la regresión a tiempos pasados?

A partir de estas preguntas se pueden elaborar diferentes actividades de escritura:

- Buscar y clasificar información que apoye o contradiga las hipótesis del autor de Futuribles para el año 2000.
- Redactar cartas de lectores que adhieran a las opiniones del autor o las critiquen.
- Escribir textos polémicos que refuten el artículo de Bunge.
- Realizar un informe sobre tendencias climáticas, económicas o sociales en el contexto en que vive el alumno.

ANEXO

Comentarios didácticos

Los textos expositivos

El texto expositivo es, sin duda, uno de los más difíciles de abordar por los chicos durante toda la escolaridad. Esta dificultad se relaciona tanto con la **estructura** propia de los textos como con la necesidad de contar con **conocimientos anteriores** a la lectura que permitan conectar los saberes nuevos que el escrito aporta.

Es necesario que en el aula haya propuestas de lectura variadas que muestren diferentes maneras de **abordar y producir** los textos expositivos. Se puede trabajar haciendo hincapié en la utilización de los **paratextos**: títulos, subtítulos, imágenes, epígrafes para la anticipación del tema y una mejor comprensión. También insistir en la pregunta por las **circunstancias** de la producción de ese escrito: a quién está dirigido, qué intención tiene, dónde fue publicado.

Otras estrategias dirigidas a la comprensión consisten en observar la **silueta** del texto, su disposición gráfica, la división en párrafos o la presencia de **conectores** que anticipen relaciones entre las ideas. También se sugiere observar el uso de **sinónimos**, **antónimos**, referencia, elipsis, sustitución, conectores, palabras generalizadoras como recursos para cohesionar un texto.

Los textos narrativos

La narración es un elemento básico de la transmisión cultural. Narramos para informar, argumentar, persuadir, divertir, crear intriga, etc. Los aspectos constitutivos del relato son:

- La sucesión de eventos.
- La unidad temática o tema.
- Las acciones que indican transformación.
- Un proceso o unidad de acción que contiene un principio, un medio y un final.
- La causalidad narrativa o puesta en intriga.
- La evaluación o valoración que, de manera explícita o implícita según los géneros narrativos, y a través de índices, debe ser descifrada por el lector.

Según Adam (1997), la causalidad narrativa o puesta en intriga distingue la narración de la descripción de acciones. La puesta en intriga consiste en el ordenamiento de los hechos a partir de una jerarquía causal, antes que por el orden cronológico de los datos. Este paso de la cronología a la lógica singular del relato introduce una problematización por medio de la complicación de la situación inicial y la resolución de esa situación. La complicación y la resolución se insertan entre la situación inicial y la situación final. La secuencia narrativa propuesta por Adam es la siguiente
En los rasgos lingüísticos de la narración encontramos:

1) **Organizadores**

a) **Temporales:** Conexión temporal a través de la correlación de los tiempos verbales y de indicadores léxicos como por ejemplo: *cuando, a la vez que, entonces, luego, en cuanto, apenas, simultáneamente, previamente, al principio, un poco después, en ese momento, finalmente.*

b) **Espaciales:** Conexión espacial de los diferentes sucesos que manifiesta unidad en el relato

Allí, en ese lugar, en ese sitio, desde ahí, al pasar por, al subir, al bajar, en el otro lado, etc.

c) **Causales:** Conexión lógica de causa-consecuencia para explicar relaciones entre los sucesos

Porque, ya que, puesto que, en tanto que, en el momento en que, unos momentos después de que, una vez que, como (causativo).

2) **Evaluación**

Modalización que vehiculiza una valoración acerca de los hechos, a través de expresiones verbales como: *creo que (creería que), pienso que, supongo que, me parece que, etc.*; por medio de otros verbos, de adjetivos y de adverbios que, a lo largo del relato, expresen un juicio o valoración subjetiva sobre los sucesos.

3) **Relación con otros sucesos**

Mientras tanto, al mismo tiempo, por otra parte, en cambio, etc.

4) **Verbos para narrar experiencias**

Comprender que, ver que, sentir que, percibir, darse cuenta de que, caer en la cuenta de que, olvidarse de que, olvidarse de, olvidar, recordar, etc.

Además de estas características, el texto narrativo posee un agente que relata: el narrador, i.e. un portavoz ficticio que se encarga de organizar la historia y presentar los acontecimientos, los personajes, el tiempo y el lugar.

A veces el narrador cede la palabra a los personajes. Existen tres técnicas para introducir el discurso de los personajes: el discurso directo, el discurso indirecto y el discurso indirecto libre. El primero consiste en reproducir o citar el diálogo de los personajes; el segundo introduce el discurso de los personajes a través de verba dicendi (verbos del tipo de decir) en tercera persona y tiempo pasado; pero es el discurso indirecto libre el que, a pesar de haber sido utilizado desde la literatura tradicional, suele ser visto como más complejo a la hora de interpretar un texto y resultar ambiguo o heterogéneo para los alumnos dado que las marcas lingüísticas introductorias del pasaje de la voz del narrador a la del personaje suelen estar borradas.

En el discurso indirecto libre se suele mantener la tercera persona del narrador pero la focalización cambia al punto de vista del personaje o como dice Bajtín (1995) el discurso indirecto libre es la interrelación dinámica entre lo que se llama enunciación narrativa y el discurso del personaje: "héroe y autor se expresan conjuntamente y en los límites de una misma construcción lingüística se repercuten los acentos de dos voces distintas".

Los textos argumentativos

"La escuela practica sin saberlo la censura de los textos de opinión. Evita la argumentación porque sigue siendo considerada como posible causa de conflictos, contraria a la neutralidad de la escuela. Se desaprovecha así un recurso que permite resolver o negociar los conflictos y canalizar, a través de la palabra, la agresividad de los alumnos. "

"La hipótesis implícita de quienes reducen las actividades de la Escuela Primaria a los relatos y a las descripciones es que existe una gradación- sucesión entre estos géneros discursivos, considerados como accesibles y atractivos para los alumnos, y otros discursos más complejos. Según esta hipótesis, el discurso interactivo oral (el diálogo) serviría de base para el desarrollo de la narración, y el aprendizaje de esta última como relativamente tardías.

Sin embargo, las investigaciones actuales sobre la adquisición de los discursos [...] contradicen esta concepción reduccionista de la progresión de los aprendizajes relativos al lenguaje escrito. [...] Resulta bastante improbable que los alumnos desarrollen sus capacidades argumentativas trabajando únicamente sobre las características típicas de los géneros narrativos."

Joaquim Dolz (1993) "La argumentación", en Cuadernos de Pedagogía, Monográfico Leer y escribir, 216.

Argumentar es exponer el punto de vista propio para hacer que otro lo comparta, coincide con el texto expositivo en algunas características. La **argumentación** está presente en la vida diaria en multitud de situaciones de comunicación, no exclusivamente verbales, en las que alguien intenta justificar un pensamiento o un comportamiento, influir en la actuación ajena, etc.

Lo que determina que se produzca la **argumentación** es la existencia de un **propósito** en el emisor: influir sobre las creencias o la forma de actuar del destinatario.

Para lograr influir en los destinatarios los emisores utilizan estrategias de convencimiento o de persuasión con instrumentos orientados a la racionalidad (exhibiendo razones) o dirigidos a la emoción (exhibiendo afectos o apelando a ellos).

Joaquim Dolz es uno de los que más ha trabajado en el tema del carácter dialógico de la argumentación: El afirma: «La argumentación se asemeja a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones». Esto hace que la actividad argumentativa se encuentre fuertemente ligada al contexto y por ello hay que tener muy en cuenta la situación comunicativa en que se produce.

La situación de argumentación se halla determinada por la relación entre la persona que argumenta, el destinatario, es decir la persona real o figurada a la que se dirige la argumentación y el modo de comunicación (pública o privada, directa o a través de algún medio de comunicación, etc.).

Para que una argumentación tenga éxito, el emisor debe considerar al destinatario ya sea individual o colectivo, concreto o genérico; teniendo en cuenta esto realiza varias operaciones:

- Reconocer la existencia de varias opiniones diferentes sobre un tema.
- Definir el punto de vista propio e identificar otros distintos.
- Identificar al destinatario y “anticipar” sus opiniones.
- Saber hacer concesiones ante las razones del destinatario.
- Diferenciar a los receptores directos de la comunicación de los auténticos destinatarios.

En la contra-argumentación se manifiesta especialmente el carácter dialógico de la argumentación que se observa tanto en la concesión o aceptación de una posición contraria para luego limitar su fuerza argumentativa como en la refutación o referencia a posiciones contrarias para contradecirlas a continuación.

La estructura del discurso argumentativo

La argumentación sigue normalmente una estructura lógica en la que se confrontan elementos racionales para llegar a una conclusión. En tales casos podemos distinguir los siguientes elementos:

- El objeto o tema sobre el que se argumenta. Puede ser cualquier tema dudoso, problemático, controvertido, que admite diferentes maneras de tratarlo. Se lo puede formular como pregunta.
- La tesis que se defiende o la postura que el argumentador tiene respecto al tema.
- Los argumentos o razones en los que se basa la postura del argumentador.

El argumentador manifiesta una manera de ver e interpretar la realidad, una toma de posición. Expone la opinión a través de expresiones valorativas. Frente al tema puede presentar una postura:

- Positiva, lo que determina una argumentación de prueba consistente en presentar argumentos que respalden la postura del argumentador.
- Negativa, lo que determina una argumentación de refutación consistente en presentar argumentos que rechacen otros argumentos contrarios a la postura del argumentador.

El objetivo: Se busca provocar la adhesión, convencer, persuadir a un interlocutor o a un público de la aceptabilidad de una idea, de una forma de ver el tema que se debate.

Estrategias argumentativas, tipos de argumentos y recursos del lenguaje

Los argumentos empleados pueden variar en sus características: racionales, basados en ideas y verdades admitidas y aceptadas por el conjunto de la sociedad; otros argumentos apelan a los sentimientos del destinatario mediante la conmiseración, el halago o la amenaza; de hecho o pruebas observables; de ejemplificación; de autoridad, fundados en la opinión de alguien de reconocido prestigio.

Las estrategias o técnicas argumentativas son operaciones discursivas destinadas a de presentar la información de manera favorable para el argumentador. Existen estrategias de selección (lo que se dice y lo que se omite), de jerarquización (la forma o el orden de presentar la información), de concesión, preferencia o rechazo, etc. Para Perelman y Olbrechts-Tyteca se trata de procedimientos u operaciones de enlace o disociación que se sitúan en un micro nivel, ya que pueden ser comprendidas en frases, proposiciones o párrafos, es decir unidades menores dentro del discurso.

Las técnicas de enlace son esquemas que relacionan positiva o negativamente distintos elementos y las de disociación son técnicas de ruptura que separan elementos considerados como partes de un todo.

A cada estrategia comunicativa le corresponde una serie de recursos lingüísticos, de modo que la misma operación se puede realizar bajo diferentes formas. De este modo se puede utilizar una definición con el fin de parcializar el tema de discusión o ejemplificaciones para acumular argumentos que apoyan la posición del emisor. Otros tipos de argumentos son las analogías, las metáforas, los argumentos de autoridad, la inclusión de las partes en el todo, la división del todo en las partes, la disociación de nociones, etc.

Una de las estrategias principales de los textos argumentativos es la de incluir discursos ajenos al del emisor con el fin de apoyar, comparar o ampliar sus propias opiniones o también cotejar, analizar o refutar las posiciones contrarias a la suya.

La inclusión del discurso del otro puede aparecer de diferentes maneras:

- Como cita de autoridad
- Como autocita o auto-referencia
- Como la inclusión de palabras o expresiones pertenecientes a otros discursos, niveles de lengua o incluso otros idiomas.
- Como discurso directo
- Como discurso indirecto

Discurso argumentativo y texto argumentativo

No toda argumentación se realiza por medio del lenguaje, pero si abordamos la manifestación lingüística de la conducta argumentativa, corresponde que se distinga el discurso argumentativo del texto argumentativo:

- El discurso argumentativo se define por el propósito o efecto perseguido. El emisor intenta modificar o reforzar las opiniones de otro para que su comportamiento cambie, pero puede organizar su discurso de distintas maneras, por ejemplo, a través de la narración.
- El texto argumentativo se define, sin embargo, por el modo de organización interna de la secuencia de informaciones que contiene.

Ya mencionamos que la **argumentación** forma parte de la vida cotidiana y se manifiesta en las expresiones lingüísticas desde la infancia; observable en el proceso de socialización y de su desarrollo intelectual. Los niños desde pequeños tratan de

convencer a sus padres para conseguir algo, justifican en cierta medida sus deseos, etc. Por ello, parece muy conveniente que «estas capacidades que aparecen diariamente en la comunicación oral o escrita [...] sean objeto de un aprendizaje adaptado a la edad y a las capacidades de los alumnos» (Cotteron, 1995).

Leer y, sobre todo, redactar un texto argumentativo es para los alumnos de los primeros niveles una tarea difícil. Escribir requiere hacerse una idea anticipada de la posición del destinatario y de sus posibles argumentos, y además planificar la sucesión y articulación de los argumentos propios.

Dolz (1993) cita a Golder quien se muestra pesimista ante la evolución del aprendizaje para la elaboración de textos argumentativos. Los estudios realizados desde la psicología sobre la adquisición de la competencia **argumentativa** escrita muestran un orden en el aprendizaje de las operaciones argumentativas centrales (justificación y negociación):

- 1) Hacia los 10-11 años se es capaz de realizar justificaciones, esto es, apoyar un enunciado con otro.
- 2) Hacia los 13-14 años se empieza a utilizar medios lingüísticos que permiten modalizar y crear distancia entre el emisor y su texto.
- 3) Hacia los 16 años se comienza a usar argumentos y estrategias de negociación de la posición propia con un punto de vista contrario.

Corier y Golder, citados también por Dolz (1994), distinguen diversos niveles de organización estructural del monólogo **argumentativo** desde un primer estadio en el que el niño no toma una posición explícita en la controversia (el niño formula explícitamente su posición pero sin apoyarla con un razonamiento, el niño aporta argumentos para apoyar su posición, el niño es capaz de relacionar varios argumentos. hasta uno más elevado en el que logra emplear argumentos de negociación con su oponente).

Sin embargo, recientes investigaciones sobre la adquisición de los discursos (Dolz, Pasquier y Bronckart, 1993) han servido para contradecir esta concepción sobre la progresión del aprendizaje en el campo del lenguaje escrito. Cada tipo de texto presenta elementos característicos que exigen un aprendizaje específico. Por ello resulta bastante improbable que los alumnos desarrollen sus capacidades argumentativas trabajando sólo sobre características típicas del **discurso** narrativo.

Desde la experiencia didáctica se puede afirmar que tanto el desarrollo de la lectura como el de la escritura precisan un tratamiento diversificado y cada tipo de texto presenta algunas dificultades específicas. Por ello parece claro que los textos de opinión deben estar presentes en los primeros niveles de enseñanza, insistiendo siempre en la interacción de las actividades de expresión oral, lectura y escritura. Los niños, como ya se ha visto, desde muy temprano argumentan en sus diálogos con otros; ello hace suponer que lo que más dificulta su dominio de la **argumentación** escrita es que deben representar de manera previa y autónoma la finalidad y el destinatario de su mensaje. Dolz (1995) defiende claramente la enseñanza precoz de la **argumentación**, él señala que deben ser tenidos en cuenta seis elementos para realizar un trabajo sistemático en ese campo:

- Las situaciones de **argumentación**.
- La estructura de los argumentos.
- Las operaciones específicas de **argumentación** (apoyo, negación, negociación).

- Las estrategias y los procedimientos retóricos básicos.
- Las marcas y recursos lingüísticos propios del **discurso argumentativo**.
- La planificación global del texto **argumentativo**.

Dado que hay una capacidad casi innata para argumentar, desde edades muy tempranas los chicos dan razones; en general, se observa que no tienen problemas para argumentar en los diálogos «cara a cara».

También es significativa la dificultad para prever el punto de vista o las ideas del destinatario.

Se propone abordar la enseñanza precoz de la argumentación partiendo de las capacidades argumentativas de los alumnos. En función del diagnóstico de situación se seleccionan los contenidos de enseñanza apropiados a los alumnos en una progresión, profundización y secuenciación coherentes.

Sin duda la enseñanza de la argumentación debe abordarse mediante la interacción entre las actividades de expresión oral, lectura y escritura.

Desde fin de primer ciclo, los alumnos pueden progresiva y recursivamente: reconocer opiniones distintas, definir el punto de vista propio, juzgar quién tiene razón; identificar razones y al destinatario; refutar o matizar la opinión ajena; ponerse en el lugar del otro; reconocer los papeles de oponente y moderador; prever contra-argumentos.

Bibliografía

Toranzos, Lilia. Los ámbitos de la evaluación educativa y algunas falacias frecuentes. (2004)

Adam, J.M. (1992) “Secuencias prototípicas” en Les textes: types et prototypes, París, Nathan

Bajtín, M.. (Voloshinov, V.) (1976) El signo ideológico y la filosofía del lenguaje, Buenos Aires, Visor

Dolz, J. (1993) “La argumentación”, en Cuadernos de Pedagogía, Monográfico Leer y escribir, 216.

— (1995) «Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión», en Comunicación, Lenguaje y Educación, 25.

Reale, Analía y Vitale, Alejandra La argumentación. Una aproximación retórico discursiva, Buenos Aires, Editorial Ars, 1995

